

Actitudes del profesorado de Educación Secundaria hacia la lengua aragonesa¹

Iris Orosia Campos-Bandrés²

Recibido: septiembre 2020 / Evaluado: Febrero 2021 / Aceptado: Febrero 2021

Resumen. El aragonés es una de las lenguas europeas en mayor riesgo de desaparición. La normativa actual establece que la introducción y el tratamiento de esta lengua en las escuelas e institutos oscenses depende de la voluntad de cada centro educativo. Ante esta realidad, y visto el interés de las instituciones en los últimos años por la conservación del patrimonio lingüístico del territorio, resulta necesario profundizar en el conocimiento de las actitudes lingüísticas del profesorado, lo cual facilitará el desarrollo de políticas en favor de la lengua minoritaria. Con este objetivo, se presenta una investigación exploratoria realizada bajo el diseño de encuesta con 162 docentes oscenses de Educación Secundaria. Los resultados muestran la presencia de una actitud neutra con clara tendencia favorable hacia la lengua propia que, sin embargo, no se traduce en actuaciones reales para el fomento de su salvaguarda desde las aulas ni en un claro compromiso con su normalización en el ámbito educativo. Factores relacionados con el contacto con la lengua propia a nivel personal y social muestran diferencias significativas en las actitudes del profesorado, pero también adquieren relevancia el perfil lingüístico y las experiencias previas de los docentes en entornos educativos bilingües.

Palabras clave: actitudes lingüísticas; educación secundaria; lengua minoritaria; política lingüística.

[en] Attitudes of Secondary Education teachers towards Aragonese language

Abstract. Aragonese is one of the most endangered languages in Europe. Current legislation establishes that the introduction and treatment of this language in schools and high schools in Huesca depends on the will of each center. Therefore, and given the interest of the institutions in recent years towards the preservation of the linguistic heritage of this territory, it is relevant to research the attitudes of teachers to develop policies in favor of the minority language. With this aim, it was carried out an exploratory research under survey design with 162 Secondary Education teachers. The results show a neutral attitude with a favorable tendency towards Aragonese. Nevertheless, this attitude is not reflected in real actions developed in the classroom to promote its preservation. It is also perceived a weak commitment to its normalization in the education. Some factors linked to better attitudes towards Aragonese are those related to the contact with this language at a personal and social level. Moreover, the linguistic profile and the previous experience of teachers in bilingual educational contexts also report statistically significant differences.

Keywords: language attitudes; language policy; minority language; secondary education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Estudio empírico. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Campos, I.O. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Secundaria hacia la lengua aragonesa. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-52.

1. Introducción

Aragón es un territorio trilingüe donde, además de la lengua oficial –el castellano–, existen dos lenguas propias sin reconocimiento de cooficialidad pero con un marco legal enfocado a su promoción y protección (Aliaga, Giralt y Moret, 2016): el aragonés, hablado fundamentalmente en la provincia de Huesca, y el catalán, hablado en el territorio oriental que linda con Cataluña y la Comunidad Valenciana, conocido como la Franja.

El aragonés es una de las aproximadamente 2500 lenguas que la Unesco recoge en su *Atlas de las lenguas del Mundo en peligro* (Moseley, 2010). La escasa protección institucional que se ha brindado a este idioma ha derivado en la aceleración de su sustitución por el castellano. Los datos más recientes (Seminario Aragonés de Sociolingüística, 2017)

¹ Esta investigación se realizó con una ayuda económica del Instituto de Estudios Altoaragoneses (Diputación Provincial de Huesca).

² Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación del Campus de Huesca. Universidad de Zaragoza.
icamposb@unizar.es ORCID: 0000-0003-2039-031X

apuntan a que en la actualidad existen tan sólo 25.556 personas que pueden considerarse como *bilingües activas* en aragonés, es decir, que son capaces tanto de comprender como de comunicarse en este idioma (Baker, 1997).

Desde su introducción en las aulas de la provincia de Huesca en el curso 1997/1998, la enseñanza del aragonés se ha caracterizado por una situación variable en cada uno de los centros oscenses donde se imparte, lo cual viene motivado fundamentalmente por el peso de los claustros en la toma de decisiones respecto al tratamiento de este idioma en cada escuela e instituto. En general, esta situación se ha traducido en una introducción parcial de la lengua –como materia optativa– que dificulta la normalización de su situación en el ámbito educativo y que, además, no explota las posibilidades que ofrece el currículo, el cual permite su utilización incluso como idioma vehicular en la enseñanza de otras materias.

Visto el marco legal que rige la introducción y el desarrollo de las lenguas propias de Aragón en la educación formal (Benítez, 2015, 2017) y constatada la relevancia de las decisiones del profesorado en esta cuestión, parece oportuno desarrollar políticas destinadas a la concienciación de las y los docentes sobre el valor del patrimonio lingüístico del territorio, ya que el ámbito educativo supone uno de los espacios clave en los procesos de mantenimiento y revitalización de las lenguas minoritarias (Fishman, 1991; Lewis y Simons, 2010).

Sin embargo, tal como se ha destacado desde el ámbito de la sociolingüística, estas actuaciones no pueden partir de creencias o juicios apriorísticos sino que requieren del diseño de proyectos sólidos de planificación lingüística. Así, entendemos que el planteamiento de actuaciones en favor de una lengua minoritaria como el aragonés debe partir de un profundo conocimiento de la realidad de la sociedad a la que van dirigidas, lo cual permitirá abordar con ciertas garantías los objetivos planteados y prever los posibles resultados (Genesee, Lambert y Holobow, 1986; Baker, 1992; Triano, 2007; Ó Rigáin, 2008).

En coherencia con todo ello, y teniendo en consideración el interés mostrado desde el gobierno autonómico hacia la normalización de las lenguas propias en el ámbito educativo desde la legislatura 2015-2019 (López, 2018), presentamos una investigación centrada en la exploración de las actitudes lingüísticas del profesorado de Educación Secundaria oscense, con la finalidad de detectar su orientación y los factores asociados a ellas para facilitar el diseño de actuaciones institucionales que insten a estos profesionales a explotar las posibilidades que ofrece el marco curricular actual en favor de la lengua aragonesa.

2. Marco teórico

2.1. Las actitudes lingüísticas: definición y corrientes epistemológicas

El término de *actitud lingüística* hace referencia a cualquier “manifestación de la actitud social de los individuos distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en la sociedad” (Moreno, 1998, p. 179).

Desde la generalización de su estudio en el siglo XX, se han sucedido dos corrientes en su concepción: la conductista y la mentalista. En síntesis, la primera asocia este concepto a un comportamiento visible realizado por el sujeto, de modo que la conducta externa del individuo se considera una muestra certera de sus actitudes –y viceversa–. En consecuencia, la observación, registro y análisis del comportamiento externo se establece como el método adecuado para su estudio.

Sin embargo, desde la década de 1960 se ha profundizado en el estudio del vínculo entre actitudes y comportamiento externo, culminando con la refutación de las teorías sobre la relación bidireccional actitud-comportamiento como muestra de una relación de causa-efecto definitiva y certera (Baker, 1992). De este modo, se ha consolidado la corriente *mentalista*, desde la cual la actitud se entiende como un estado mental que predispone para la acción pero no tiene por qué corresponderse con el comportamiento visible. Es decir, se trata de una variable cognitiva y subjetiva que actúa entre el estímulo emitido por el objeto de actitud y la reacción que el sujeto tiene ante el mismo. Así, desde esta corriente se entiende que existen diferentes procesos psicológicos internos que determinan las actitudes y que pueden manifestarse en diversas formas de comportamiento, por lo que no se acepta que el estudio de las actitudes pueda limitarse a la observación y el registro de las conductas de las personas (Agheyisi y Fishman, 1970).

En consecuencia, desde el paradigma mentalista se considera que el constructo de actitud es complejo y comprende tres dimensiones: la conductual, la afectiva y la cognitiva.

En coherencia con la complejidad que caracteriza al constructo de *actitud* desde una perspectiva mentalista, y ya en lo que respecta a las *actitudes lingüísticas*, se han destacado diferentes factores de naturaleza individual y social que pueden determinarlas, los cuales se interrelacionan y generan realidades muy diferentes en función de cada contexto sociolingüístico.

Es en esta perspectiva –la *mentalista*– donde se encuentran los fundamentos epistemológicos de nuestra investigación, lo cual tiene implicaciones en el método aplicado para la recopilación de los datos y en la selección de la herramienta –que cuenta con enunciados coherentes con la estructura tripartita de las actitudes lingüísticas–.

2.2. Las actitudes del profesorado hacia el aragonés: estudios previos

El estudio de las actitudes del profesorado, tanto en activo como en formación, hacia las lenguas de Aragón todavía cuenta con una breve trayectoria. Podemos considerar como estudio fundacional el trabajo de Martínez (1995)

desarrollado en 1989 con profesorado de Educación General Básica en territorios aragoneses de influencia del aragonés y del catalán. Este autor evidenció la existencia de un escaso conocimiento de las lenguas minoritarias de Aragón por parte del profesorado que ejercía en dichos territorios, con sólo un 23.2% capaz de expresarse en la lengua propia. En la misma línea, se constató que la mayor parte del profesorado (86.9%) no incorporaba la lengua propia –de forma escrita– en las actividades de aula. Además, los docentes mostraban una preferencia mayoritaria por su enseñanza “sólo como asignatura” (39.7%) y el 54.3% aseguraba que no estaría dispuesto a impartir clases en la lengua propia del territorio a pesar de que tuviera conocimientos para poder hacerlo.

El siguiente estudio realizado con profesorado de Educación Primaria en activo es el de Campos (2018), ya centrado únicamente en el aragonés y realizado con una muestra de todo su territorio de influencia. En síntesis, constata la existencia de un clima actitudinal mayoritario neutral y con tendencia favorable que denomina bajo el término de *interés condicionado*. Este concepto hace alusión a la expresión de una cierta simpatía hacia la lengua propia que, sin embargo, no se materializa en acciones concretas en pro de su recuperación debido a su escaso valor instrumental.

Dentro del ámbito del profesorado en formación, destaca el trabajo de Campos (2014) con estudiantes de Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza. Este estudio, realizado con estudiantes de 1º y 4º curso, evidencia la presencia de una actitud general hacia el aragonés también neutra pero con tendencia favorable. Por otra parte, se constata la influencia del contacto con esta lengua, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, como factor asociado a la presencia de actitudes más favorables.

Finalizando este breve repaso a los estudios previos, encontramos la aproximación cualitativa de Campos (2019) a las actitudes de los maestros en formación hacia el aragonés. En lo que respecta a la actitud general hacia el aragonés, se corrobora la tendencia de los estudios anteriores y del análisis de los datos se extrae la emergencia de algunas categorías vinculadas significativamente a cada tendencia actitudinal. En el caso de las actitudes desfavorables destacan la carencia de experiencias de contacto con el aragonés y la presencia de prejuicios lingüísticos –principalmente la concepción de esta lengua como sinónimo de atraso social y económico–. En cuanto a los discursos favorables, se subrayan tres categorías: el contacto previo con la lengua –principalmente a través de vínculos familiares/afectivos–; el contacto o conocimiento de otras lenguas propias –el catalán en la mayoría de los casos–; y la muestra de una fuerte identidad como aragonés/a. Además, la autora alude a la existencia de una *solidaridad interlingüística* por parte de los hablantes de otras lenguas propias del Estado, fundamentada en la presencia de una identidad compartida como miembros de minorías lingüísticas.

3. Estudio empírico

3.1. Hipótesis de partida

Tras la revisión de los trabajos previos desarrollados entre la población adulta del Alto Aragón, y especialmente entre el profesorado de Educación Primaria en activo (Campos, 2018; Martínez, 1995) y en formación (Campos, 2014, 2019), se plantearon las siguientes hipótesis de partida:

- Hipótesis 1. Las actitudes generales hacia el aragonés entre el profesorado de Educación Secundaria serán, en términos generales, neutrales con una tendencia favorable.
- Hipótesis 2. Las actitudes hacia el aragonés estarán condicionadas por factores relacionados con el conocimiento y/o contacto previo con este idioma en el ámbito personal, social y/o profesional.
- Hipótesis 3. El escaso valor instrumental de la lengua y su carente normalización en la etapa de Educación Secundaria se traducirán en unas actitudes moderadas en lo que respecta a su desarrollo en el ámbito educativo.

3.2. Muestreo y participantes

Para la selección de la muestra se partió del mapa de influencia de la lengua aragonesa establecido en el Anteproyecto de Ley de Lenguas de Aragón de 2001 (López, 2012). Delimitado este territorio, se entró en contacto con los centros públicos que contaban con la etapa completa de Educación Secundaria y se puso a disposición del profesorado el cuestionario, que fue rellenado de forma anónima y voluntaria.

Partiendo de los datos disponibles en la web institucional del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón y teniendo en consideración un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%, se determinó que el número de participantes debía ascender a 239 para alcanzar una muestra representativa, pero finalmente se logró la colaboración de 162 docentes, por lo que el estudio se consideró como exploratorio.

Cabe destacar que, aunque no se alcanzó el número de respuestas deseable, se decidió aplicar el análisis inferencial ya que, tal y como destacan Hernández, Fernández y Baptista (2014), “cuando las muestras están constituidas por 100 o más elementos tienden a presentar distribuciones normales y esto sirve para el propósito de hacer estadística inferencial (generalizar de la muestra al universo)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 189).

El 34.6% de los participantes fueron hombres y el 65.4% mujeres. En cuanto a la edad, un 18.5% de los participantes tenía entre 25 y 34 años, un 32.1% entre 35 y 44, un 30.9% entre 45 y 54 y un 18.5% tenía más de 55. Res-

pecto a la procedencia, la mayor parte de los participantes era oscense (61.7%) o de otras localidades del territorio de Aragón (22.2%), mientras que un 12.3% procedía de otros lugares del Estado en los que se hablan lenguas propias y el 3.7% de otros lugares del Estado exclusivamente castellano hablantes. En cuanto a la estabilidad laboral, el 40.7% eran profesores interinos y el 59.3% ocupaban una plaza definitiva.

En cuanto al perfil lingüístico, las características quedan resumidas en la tabla 1. Entre ellas, destaca el modesto 3.7% que manifestó tener el aragonés como L1 (al que se suma un 7.4% que lo había estudiado), aunque el porcentaje que manifestaba comprender esta lengua era del 58%. Por otra parte, sólo un 3.7% apuntó no haber estudiado ningún idioma además de su lengua materna y entre las lenguas más estudiadas se mencionaron el inglés (estudiado por un 78.5%) y el francés (estudiado por un 72.4%).

Tabla 1. Perfil lingüístico de la muestra.

Lengua materna		Lenguas adicionales		Experiencia docente previa	
Castellano	91.4%	Ninguna	3.7%	Centros que imparten aragonés	30.1%, sí
Aragonés	3.7%	Una	21%		69.1%, no
Catalán	3.7%	Dos	33.3%	Centros que imparten catalán de Aragón	14.8%, sí
Euskera	1.2%	Tres	24.7%		85.2%, no
		Cuatro	12.3%	Centros de territorios estatales bilingües	18.5%, sí
		Cinco/más	4.9%		81.5%, no

3.3. Recolección y tratamiento de los datos

Los datos se recopilaron mediante un cuestionario que consta de tres apartados.

El primero recoge los datos sociodemográficos que componen las variables independientes del estudio (sexo, edad, localidad de procedencia, tipo de puesto laboral, lengua materna, lenguas estudiadas, experiencia docente previa en entornos bilingües, universidad donde estudió).

El segundo recoge las actitudes del profesorado hacia las lenguas de Aragón (aragonés, catalán y castellano) y las extranjeras estudiadas en Educación Secundaria (francés e inglés) mediante 10 ítems de respuesta dicotómica para cada lengua, los cuales parten de la herramienta de Hugué (2006).

En el tercer apartado se recogen datos en detalle respecto a la lengua aragonesa. En primer lugar, partiendo de la herramienta de Martínez (1995) se incluyen tres preguntas sobre su conocimiento con varias opciones de respuesta: *¿Cómo conoció la existencia del aragonés?* (“en mi entorno social, es la lengua de mi lugar de procedencia”; “en los estudios de Educación Primaria”; “en los estudios de Educación Secundaria”; “en los estudios universitarios”; “por iniciativa personal, de forma autodidacta”; “al comenzar a trabajar en una localidad en la que se hablaba”; “otro-especificar”); *¿Qué grado de conocimiento tiene usted del aragonés?* (“ninguno”; “lo entiendo escrito”; “lo entiendo hablado”; “lo entiendo escrito y hablado”; “lo entiendo y lo hablo”; “lo entiendo, lo hablo y lo escribo”; “lo entiendo, lo hablo, lo escribo y conozco su historia, su literatura y su gramática”); *Si tiene conocimientos del aragonés, ¿dónde los ha adquirido?* (“en mi entorno social”; “en la universidad”; “por iniciativa personal, de forma autodidacta”; “en seminarios o cursos para el profesorado”; “en una asociación cultural”; “otros-especificar”). Posteriormente, y partiendo de esta misma herramienta (Martínez, 1995) y también de la utilizada por Campos (2018), se presenta una pregunta relacionada con la inclusión del aragonés en la programación de aula (*¿Realiza alguna vez en el aula actividades relacionadas con la lengua aragonesa?*), con tres opciones de respuesta: “habitualmente”, “en ocasiones puntuales” y “nunca”. A continuación, partiendo nuevamente de la herramienta de Campos (2018), se incluye una pregunta relacionada con el lugar preferido para el aragonés en el ámbito educativo, donde se presentan cinco posibilidades en forma de ítems bajo una escala de cinco niveles de respuesta según el grado de acuerdo. Estos ítems son: “Me gustaría que en el centro donde trabajo el aragonés fuera una materia optativa”; “Me gustaría que en el centro donde trabajo el aragonés fuera una materia obligatoria”; “Me gustaría que en el centro donde trabajo se ofreciera la posibilidad de aprender materias en aragonés”; “Si desde mi centro se propusiera ofrecer una hora semanal de aragonés o dedicar esa hora al francés/inglés, preferiría que se optase por ampliar la enseñanza del francés/inglés”; “Si desde mi centro se propusiera ofrecer una hora semanal de aragonés o dedicar esa hora al repaso de matemáticas y lengua, preferiría que se optase por el repaso de matemáticas y lengua”. Finalmente, se incorpora una pregunta sobre la importancia de la salvaguarda de la lengua minoritaria (valoración en una escala de 0 a 10).

Para finalizar, se incorporaron dos preguntas abiertas, una relacionada con la motivación para llegar a aprender las lenguas propias de Aragón (*¿Bajo qué circunstancia/s estaría dispuesto a aprender aragonés y/o catalán de Aragón?*) y otra para expresar cualquier opinión sobre los temas del cuestionario (*En este espacio puede aportar comentarios y opiniones que considere relevantes sobre los temas tratados*).

Por lo que respecta al tratamiento de los datos, en primer lugar se realizó un análisis de fiabilidad para los ítems destinados a la medición de las actitudes lingüísticas. La prueba Alfa de Cronbach arrojó un índice de fiabilidad de $\alpha .724$, lo cual entra dentro de un rango de consistencia aceptable (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Posteriormente, se calcularon las medias generales de las actitudes hacia cada una de las lenguas y, tomando como referencia estudios previos similares (Huguet, 2006), se transformaron las puntuaciones cuantitativas (de 0 a 10) a las siguientes categorías cualitativas: 0 a 2.5= actitud desfavorable; 2.51 a 7.5= actitud neutra; 7.51 a 10= actitud favorable.

Para determinar el impacto de las variables independientes en las actitudes del profesorado hacia el aragonés se realizaron las pruebas de comparación de medias de Anova y Brown Forsythe, complementadas con las pruebas *post hoc* de Sidak y Games Howell. Antes de decidir el estadístico a aplicar, se realizaron pruebas de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. El nivel de significación fue de .05 y, además, se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico *eta cuadrado*, que toma valores entre 0 y 1. Para la interpretación de este resultado tomamos como referencia la clasificación de Cohen: .01= pequeño; .06= mediano y .13 grande.

Por otra parte, se aplicó la prueba de correlación de Spearman, para conocer la asociación entre la puntuación de las actitudes hacia el aragonés (entre 0 y 10) y el número de lenguas estudiadas por el profesorado.

Finalmente, se transcribieron las respuestas obtenidas mediante las preguntas abiertas y se aplicó un análisis por categorías. Estos datos sirvieron para triangular y/o ejemplificar los resultados cuantitativos.

4. Resultados

4.1. Hipótesis 1

El análisis de las actitudes del profesorado (tabla 2) muestra la existencia de tres bloques actitudinales. En primer lugar, encontramos un grupo conformado por las actitudes hacia el castellano –lengua materna de la mayor parte de la muestra: 91.4%– y el inglés, idiomas hacia los que se muestran actitudes favorables. En segundo lugar, encontramos otro bloque conformado por el aragonés ($M= 7.14$, $DT= 2.62$) y el francés ($M= 7.35$, $DT= 1.39$), con valoraciones que corresponden al rango de actitudes neutras pero con una clara tendencia favorable –cerca de la puntuación de 7,5 sobre la escala de 10 puntos–. Finalmente, encontramos las actitudes hacia el catalán, significativamente alejadas del resto ($M= 4.94$, $DT= 2.46$), aunque en el ecuador de las actitudes de tipo neutral.

Cabe destacar que el aragonés y el catalán son las lenguas con mayores desviaciones típicas, lo cual evidencia que despiertan actitudes más extremas que el resto de los idiomas valorados.

Tabla. 2. Actitudes generales hacia las lenguas del cuestionario.

	Aragonés	Castellano	Catalán	Inglés	Francés
Media	7.14	7.88	4.94	7.59	7.35
Desviación estándar	2.62	1.13	2.46	1.64	1.39

En síntesis, los resultados corroboran la primera de nuestras hipótesis, ya que las actitudes hacia el aragonés son neutras pero con una clara tendencia favorable. El resultado de la pregunta sobre la importancia de su salvaguarda parece corroborar este clima actitudinal de tendencia favorable (media= 7.58, mediana= 8.00; moda= 10, sobre una escala de 10 puntos). Todo ello contrasta con el escaso porcentaje del profesorado que tiene un conocimiento completo del idioma (11.1%) y el amplio número de docentes (42%) que manifiesta no tener ningún conocimiento. Asimismo, el clima actitudinal resulta paradójico cuando se atiende al resultado de la pregunta en la que se consulta sobre la realización de actividades en el aula relacionadas de algún modo con esta lengua, donde el 75.3% manifiesta no incorporarlas nunca, el 21% de forma puntual y sólo el 3.7% habitualmente.

4.2. Hipótesis 2

En relación con las variables que reportan diferencias significativas en las actitudes hacia el aragonés, se constata el influjo de las relacionadas con el contacto familiar, social o laboral con esta lengua. Así, aparecen diferencias en función de la localidad en la que ejerce su labor el profesorado ($F= 6.93$; $p= .001$; $\eta^2=.107$). La prueba *post hoc* de Games Howell corrobora que las diferencias se encuentran entre el profesorado que ejerce su docencia en el territorio de la Ribagorza –comarca donde existe cierta vitalidad social del aragonés– y el que la ejerce en la capital de la provincia –donde su proceso de sustitución por el castellano se completó a principios del siglo XX– ($p= .000$). Como muestra la tabla 3, las actitudes del profesorado de la Ribagorza son claramente favorables.

Tabla. 3. Actitudes según el territorio lingüístico donde trabaja.

	Huesca capital	Alto Gállego	Somontano de Barbastro	Ribagorza
M	6.40	7.58	6.60	8.56
DT	2.72	2.55	3.09	2.62

También se encuentran diferencias significativas ($F= 3.99$; $p= .010$; $\eta^2= .090$) en función de la localidad natal, concretamente entre los nacidos en Zaragoza y Teruel y los nacidos en localidades oscenses en las que se conserva el aragonés ($p= .026$), y también entre estos últimos y los nacidos en localidades oscenses donde ya no se conserva la lengua propia ($p= .010$). La revisión de las medias (tabla 4) muestra que los participantes que provienen de localidades aragonesófonas presentan actitudes más favorables en los dos casos –procedencia de localidades oscenses aragonesófonas: $M= 8.67$; procedencia de localidades oscenses no aragonesófonas: $M= 7.14$; procedencia del resto de Aragón: $M= 6.83$ –. Además, sólo se sitúan en el rango de actitudes favorables las de quienes provienen de localidades donde se conserva la lengua propia.

Tabla 4. Actitudes según el territorio lingüístico donde cursó sus estudios universitarios.

	España monolingüe	Huesca no aragonesóf.	Huesca aragonesóf.	Resto de Aragón	España bilingüe (cooficial)
M	4.00	7.14	8.67	6.83	7.14
DT	3.10	2.51	1.16	2.93	2.26

Por otra parte, encontramos diferencias en función de la universidad en la que estudió el profesorado ($F= 8.14$; $p= .000$; $\eta^2= .094$), y en concreto entre quienes cursaron sus estudios en territorios estatales monolingües y quienes los cursaron en territorios estatales donde hay una lengua propia reconocida como cooficial ($p= .000$), pero también entre quienes estudiaron universidades de territorios estatales monolingües y quienes estudiaron en Aragón ($p= .021$). La revisión de las medias (tabla 5) muestra que en el primer caso las actitudes hacia el aragonés son más favorables entre aquellos que estudiaron en universidades de territorios donde existe una lengua propia cooficial ($M= 8.31$ frente a $M= 5.58$) y en el segundo caso las actitudes son más favorables entre aquellos que estudiaron en Aragón ($M= 7.14$ frente a $M= 5.58$).

Tabla 5. Actitudes según el territorio lingüístico donde cursó sus estudios universitarios.

	España monolingüe	Aragón	España bilingüe (cooficial)
M	5.58	7.14	8.31
DT	2.26	2.59	2.38

También hay diferencias entre quienes dicen tener competencia para comunicarse en aragonés y quienes no hablan esta lengua ($F= 66.36$; $p= .000$; $\eta^2= .099$). Las actitudes entre quienes la hablan son mucho más favorables ($M= 9.44$; $DT= .98$) que entre quienes no tienen esta competencia ($M= 6.85$; $DT= 2.61$). Además, encontramos diferencias en las actitudes hacia el aragonés entre quienes pueden y no pueden comunicarse en catalán ($F= 17.55$; $p= .000$; $\eta^2= .081$). Aquellos que hablan catalán tienen actitudes favorables hacia el aragonés ($M= 8.30$; $DT= 2.03$) y, además, mejores quienes no lo hablan ($M= 6.67$; $DT= 2.68$).

En coherencia con los resultados anteriores, encontramos también diferencias en cuanto a la experiencia laboral previa en centros de territorios bilingües del Estado, aunque con un tamaño del efecto muy pequeño ($F= 4.42$; $p= .037$; $\eta^2= .027$). Así, quienes cuentan con este bagaje presentan actitudes favorables hacia el aragonés ($M= 8.07$; $DT= 2.12$) y mejores que quienes no lo tienen ($M= 6.94$; $DT= 2.67$).

Para finalizar, el análisis correlacional (tabla 6) muestra una correlación significativa entre el número de lenguas estudiadas y la puntuación en las actitudes hacia el aragonés ($p= .002$; $r= .238$). La correlación es positiva, por lo que parece existir una tendencia hacia la presentación de actitudes más positivas hacia este idioma conforme se haya estudiado un mayor número de lenguas. En cualquier caso, cabe recordar que este estadístico no permite inferir relaciones de causalidad, sino únicamente de asociación entre variables.

Tabla 6. Resultados de la correlación de Spearman entre el número de lenguas estudiadas y la puntuación de la herramienta actitudes del profesorado hacia el aragonés.

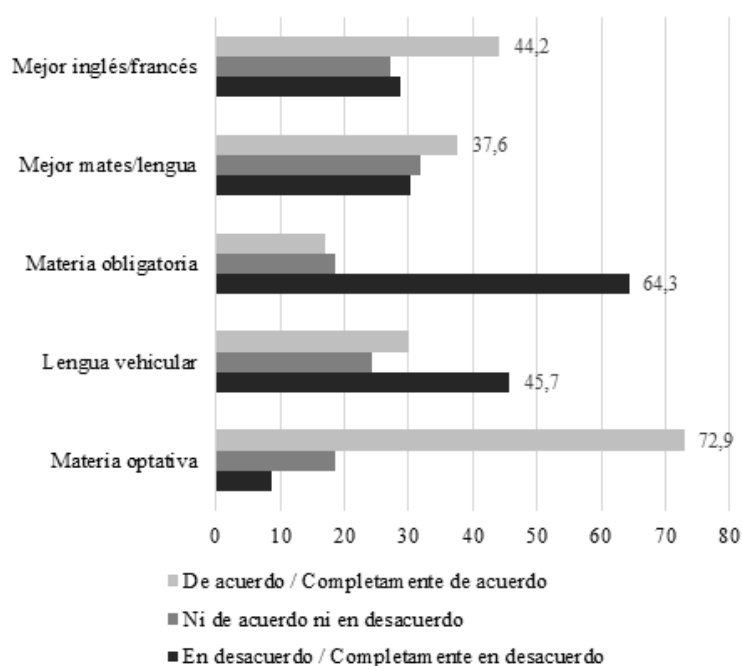
Correlaciones				
			Nº lenguas	Act. aragonés
Rho de Spearman	Nº lenguas	Coeficiente de correlación	1.000	.238**
		Sig. (bilateral)	.	.002
		N	162	160
	Act. aragonés	Coeficiente de correlación	.238**	1.000
		Sig. (bilateral)	.002	.
		N	160	160
**. La correlación es significativa en el nivel .01 (2 colas)				

4.3. Hipótesis 3

Ya en relación con lugar deseado para el aragonés en la Educación Secundaria (figura 1), los resultados muestran una clara preferencia por su incorporación como materia optativa. Asimismo, es evidente la oposición mayoritaria a su introducción como asignatura obligatoria, mientras que su oferta como vehículo de una parte de los contenidos presenta actitudes más equilibradas.

En términos generales, podemos hablar de un grado de compromiso escaso en cuanto a la normalización de la lengua propia en la Educación Secundaria. Así, en el supuesto de elección entre la dedicación de una parte del horario a la enseñanza del aragonés o al repaso de otras materias –las instrumentales y las lenguas extranjeras– la respuesta mayoritaria se inclina hacia esta segunda opción.

Figura 1. Síntesis de las respuestas respecto al lugar deseado para el aragonés en la Educación Secundaria.



Finalmente, presentamos los resultados relacionados con las dos preguntas abiertas. En cuanto a la pregunta *¿Bajo qué circunstancias estaría dispuesta/o a aprender aragonés y/o catalán de Aragón?*, las respuestas de los 112 participantes que la contestaron (tabla 7) muestran una motivación mayoritaria de tipo integrador que guarda coherencia con el escaso valor de este idioma en términos instrumentales. Así, incluso hay casos en los que se hace una distinción para las dos lenguas propias de Aragón señalando, por ejemplo, que se aprendería el aragonés “por curiosidad” pero el catalán “para continuar estudios superiores en una Comunidad en la que se hable dicha lengua”.

Tabla 7. Síntesis de las categorías emergentes respecto a la motivación para el aprendizaje de las lenguas propias de Aragón.

Motivo para su aprendizaje	%
Bajo ningún motivo	23.2
Disponer de más tiempo libre	12.5
Motivación integradora (trasladarse a vivir a localidad L1/L2)	8.9
En caso de necesidad / obligación	1.8
Motivación instrumental (puntos en oposiciones, etc.)	3.6
Facilidades en el centro (formación en horario laboral, etc.)	12.5
Por iniciativa personal, interés cultural	21.4
“Ya sé aragonés / catalán”	16.1

En el caso de la pregunta *En este espacio puede aportar comentarios y opiniones que considere relevantes sobre los temas tratados* encontramos 30 respuestas, la mayor parte de ellas redactadas por aquellas personas que muestran actitudes extremas hacia el aragonés y su enseñanza –las cuales suponen una minoría–.

En cuanto a las actitudes claramente favorables, encontramos alusiones al conocimiento de la realidad sociolingüística de los territorios donde se hablan las lenguas propias de Aragón, así como a la necesidad de preservar el aragonés como parte fundamental del patrimonio cultural, apelando al papel de las instituciones:

Todas las lenguas, independientemente del número de hablantes, deben ser preservadas como parte de nuestro patrimonio cultural. El primer paso, desde la administración, es su oficialización. Además, creo que en las zonas de Aragón donde la lengua materna es el catalán o el aragonés, los alumnos tienen que tener derecho a aprender en su lengua. Un caso increíble es la zona del Matarraña: más del 90% de la población tiene como lengua materna el catalán, pero la lengua vehicular en las escuelas sigue siendo el castellano... Para mí, todo un sinsentido.

El aragonés debería ser una materia optativa, pero haciendo mucha promoción. Creo que es importante conservar lo que queda y transmitirla a los habitantes de la zona. Los cursos son importantes para los que no la conocen, así como para mejorar y recuperar vocablos antiguos en desuso para los que sí la hablan.

Entre los comentarios ligados a actitudes claramente desfavorables, encontramos, por ejemplo, el de un docente que distingue claramente entre las dos lenguas propias, legitimando el aprendizaje del catalán por razones de tipo instrumental pero oponiéndose completamente a la introducción del aragonés en la enseñanza reglada. Así, aparecen prejuicios recurrentes en el caso de las lenguas minorizadas (Moreno Cabrera, 2016), como la identificación de su salvaguarda con cuestiones ideológicas o la legitimación de las lenguas dominantes como vehículos de comunicación frente a la escasa “utilidad” de las dominadas en estos términos –mostrando una ideología lingüística de corte darwinista–:

Sé hablar catalán y para mí fue muy útil aprenderlo cuando estudié y viví en Barcelona. Si deseas trabajar y vivir en Cataluña es imprescindible. Me integré perfectamente a vivir en Cataluña porque desde el primer momento puse esfuerzo en aprender y hablar catalán. El aragonés, sin embargo, no despertó en mí ningún interés. No desearía aprender esta lengua bajo ninguna circunstancia. Amo las lenguas extranjeras y mi lengua materna. No me importó aprender la lengua cooficial (catalán) para integrarme en Cataluña. Pero no me gustaría que mi hijo aprenda aragonés en el colegio. Prefiero que refuerce el castellano, el inglés, el francés o que se le ofrezca la posibilidad de aprender alemán o chino. En el caso de que en un futuro quiera estudiar o trabajar en Cataluña tendrá que hacer el esfuerzo de aprender catalán. Pero prefiero que no exista la opción de aprender aragonés. Por supuesto, es solo mi opinión personal.

Si bien considero que nadie debe renegar de su historia y origen, el ser humano debe mirar al futuro y al entendimiento común por lo que habrá que consensuar unas pocas cosas que nos unan, no que nos separen. Estamos en la fase del ‘HOMO SAPIENS’, no lo fastidiemos con tantos “egoísmos”: mi lengua, mi país, mi religión, mi partido, mi bienestar, mi..., mi... Prefiero el mínimo común múltiplo.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos guardan coherencia con los encontrados en estudios previos desarrollados entre el profesorado de Educación Primaria en activo y en formación (Campos, 2014, 2018, 2019).

Corroborando nuestras primera y segunda hipótesis, encontramos unas actitudes hacia el aragonés neutras pero con una clara tendencia favorable cuya orientación viene especialmente determinada por factores asociados al con-

tacto con la lengua propia a nivel personal y contextual. Además, y también en coherencia con los resultados de estudios previos (Campos, 2018), existe un conjunto de variables relacionadas con el perfil y el bagaje lingüístico del profesorado que también determinan diferencias en la orientación de sus actitudes hacia la lengua propia. Así, el hecho de contar con experiencias académicas o docentes previas en territorios bilingües del Estado queda asociado a la presencia de unas actitudes más favorables hacia el aragonés. En la misma línea, parece corroborarse la existencia de una *solidaridad interlingüística* (Campos, 2018) entre los hablantes de lenguas minoritarias, ya que quienes hablan y/o han estudiado el catalán muestran actitudes más favorables hacia la lengua aragonesa. Además, existe una correlación positiva entre el número de lenguas que los docentes conocen o han estudiado y sus actitudes hacia el aragonés.

En cualquier caso, y corroborando la tercera hipótesis planteada, existe una escasa correspondencia entre las actitudes mostradas hacia el aragonés y la realidad en términos de actuación del profesorado en las aulas. Así, aunque los docentes consideran muy importante salvaguardar esta lengua, más de tres cuartas partes no incorpora en sus programaciones de aula actividades relacionadas con ella. Asimismo, este clima actitudinal potencialmente favorable tampoco guarda correspondencia con el interés personal por su aprendizaje. Esta escasa correspondencia entre las actitudes manifestadas hacia el aragonés y las actuaciones reales encaminadas a su salvaguarda queda corroborada por la escasa apuesta por su normalización en el ámbito educativo, con una clara preferencia por su enseñanza como materia optativa, lo cual continúa la inercia de la situación desarrollada hasta nuestros días (Benítez, 2015).

En síntesis, encontramos una situación que evidencia un futuro incierto para la lengua aragonesa si la decisión sobre el tratamiento de este idioma en los centros educativos sigue recayendo en los claustros y no se realizan acciones de sensibilización y/o formación del colectivo docente. La paradoja existente entre la manifestación de actitudes potencialmente favorables hacia la lengua minoritaria y la escasa correspondencia de estas con las actuaciones reales del profesorado se correspondería con lo que Torres-Oliva, Petreñas, Huguet y Lapresta-Rey (2019) denominan *actitud folklórica*, la cual queda lejos de favorecer una salvaguarda real de las lenguas propias en contextos de minorización lingüística. Así, la política lingüística desarrollada en materia educativa durante las últimas décadas por las instituciones aragonesas, acorde a la implementada en otros territorios del Estado (Solís, 2018), resulta insuficiente para alcanzar un compromiso real con la salvaguarda de la lengua propia entre el profesorado de Educación Secundaria de la provincia de Huesca.

La situación detectada, que guarda continuidad con la constatada en la etapa de Educación Primaria por Campos (2018), nos lleva a subrayar la urgencia de implementar una política lingüística en el Alto Aragón que aporte un valor instrumental a la lengua minoritaria y refuerce de forma paralela su significado como símbolo de la identidad altoaragonesa. En definitiva, una política lingüística holística, que trascienda el ámbito educativo pero que, dentro de este, promueva la materialización de las actitudes potencialmente favorables del profesorado en prácticas reales de compromiso con la lengua propia. En este sentido, consideramos fundamental desarrollar un sistema de formación e incentivos para el profesorado similar a los ya existentes para la promoción y desarrollo de la educación lingüística en las lenguas extranjeras.

Todo ello, en coherencia con las recomendaciones europeas (Van Donguera, Van der Meer y Sterk, 2017), que abogan por la consolidación de modelos educativos multilingües que además de contemplar el aprendizaje de la lengua oficial y las extranjeras garanticen derechos básicos de los hablantes de lenguas minorizadas como la alfabetización en la lengua de cuna, y también aseguren el derecho del alumnado a acceder a su herencia cultural y lingüística a través del sistema educativo.

6. Referencias bibliográficas

- Agheyisi, R. y Fishman, J. (1970). Language Attitudes Studies. A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12, 137-157.
- Aliaga, J.L., Giralt, J. y Moret M.T. (2016). Tres hitos en la historiografía de las lenguas minoritarias de Aragón. En M.C. Horno, I. Ibarretxe-Antuñano y J. Mendiivil (Eds.), *Panorama actual de las ciencias del lenguaje. Primer sexenio de Zaragoza Lingüística* (pp. 403-427). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Benítez, M.P. (2015). (De)construyendo o marco lechislatibo ta l'amostranza ofizial de l'aragonés. *Luenga & fablas*, 19, 39-44.
- Benítez, M.P. (2017). Metodología y estrategias para la enseñanza del aragonés. En M.P. Benítez, A. Eito, Ch.I. Nabarro y F. Nagore (Eds.), *Contribuciones al estudio del aragonés* (pp. 13-64). Zaragoza: Aladrada.
- Campos, I.O. (2014). ¿L'aragonés en a escuela? Estudio de las actitudes lingüísticas del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria. En Ch. Lozano y N. Sorolla (Eds.), *Actas de las II Jornadas Aragonesas de Sociología* (pp. 8-29). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, Institución Fernando el Católico y Gara d'Edizions.
- Campos, I.O. (2018). *Lengua minorizada y enseñanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza y Gobierno de Aragón.
- Campos, I.O. (2019). 'No recuerdo que en el colegio me hablaran sobre pluralidad lingüística'. Un estudio cualitativo sobre las actitudes hacia la lengua minorizada de los maestros altoaragoneses en formación. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227310>

- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F., Lambert, W.E. y Holobow, N. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje*, 23, 27-36.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Lewis, M.P. y Simons, G.F. (2010). Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*, 55(2), 103-120.
- López, J.I. (2012). *Mapa Lingüístico de Aragón según el Anteproyecto de Ley de Lenguas de 2001*. Zaragoza: Aladrada.
- López, J.I. (2018). Política lingüística en Aragón: estado de la cuestión. En J. Giralt, y F. Nagore (Eds.), *Lenguas minoritarias en Europa y estandarización* (pp. 208-229). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Martínez, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza: Edicions l'Astral.
- Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Cabrera, J. C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Moseley, Ch. (Ed.) (2010) *Atlas of the World's Languages in Danger*. París: Unesco Publishing.
- Ó Rigáin, P. (2008). Language attitudes and minority languages. En J. Cenoz y N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Volume 6: Knowledge about language* (pp. 329-341). Londres: Springer.
- Seminario Aragonés de Sociolingüística (2017). *L'aragonés y lo catalán en l'actualitat. Anàlisi d'o censo de població y vivendas de 2011*. Zaragoza: Seminario Aragonés de Sociolingüística.
- Solís, I. (2018). Las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse: un análisis desde la política lingüística de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 359-374. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49331
- Triano, M. (2007). *The attitudinal factor in language planning: the Valencian situation*. Muchich: Lincom Europa.
- Torres-Oliva, M., Petreñas, C., Huguet, Á., Lapresta-Rey, C. (2019). The Legal Rights of Aragonese-Speaking Schoolchildren: The Current State of Aragonese Language Teaching (Spain). *Language Problems & Language Planning*, 43(3), 262-285. DOI: <https://doi.org/10.1075/lplp.00045.tor>
- Van Donguera, R., Van der Meer, C. y Sterk R. (2017). *Research for CULT Committee – Minority languages and education: best practices and pitfalls*. Bruselas: Parlamento Europeo – Policy Department for Structural and Cohesion Policies.